

# Musikk i barnehagen: En kvalitativ undersøkelse om barnehageansattes musikksyn

---

Hvilket syn har to barnehageansatte på musikk i barnehagen?

Eive Angelo Aalberg  
[Kandidatnr 2]

Bacheloroppgave  
[BKBAC3900]

Trondheim, April 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNINGS

## Innholdsfortegnelse

<b>Bacheloroppgave</b> .....	<b>0</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Innledning .....	2
1.2 Bakgrunnen for mitt valg og engasjement .....	4
<b>2. Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>7</b>
2.1 Hva er musikk? .....	7
2.2 Musikalitet og musikalsk trygghet .....	9
2.3 Barnehagelærerstudentens syn på musikalitet .....	11
2.2 Musikk i barnehagen .....	12
<b>3. Metode</b> .....	<b>13</b>
3.1 Beskrivelse av valgt barnehage .....	13
3.2 Intervju som metode for datagenerering .....	13
3.3 Forskningsetikk .....	15
3.4 Stegvis deduktiv-induktiv metode for analyse .....	16
<b>4. Analyseprosess (funn og tolkning)</b> .....	<b>17</b>
4.1 Trinn 1: koding .....	17
4.2 Trinn 2: kategorisering .....	18
4.2 Trinn 3: Utvikling av konsepter .....	19
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>19</b>
5.1 Prestasjonsfokus hos voksne// Ikke-prestasjonsfokus for barna (konsept 1) .....	20
5.2 Bruk av musikk og lyd (konsept 2) .....	23
5.3 Musikkfaget i barnehagelærerutdanningen .....	25
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>27</b>
<b>7. Referanseliste</b> .....	<b>29</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>31</b>
1. Samtykkeskjema .....	32
2. Intervjuguide .....	34

# 1. Innledning

## 1.1 Innledning

Hensikten med denne bacheloroppgaven er å utvikle mer innsikt i hvordan barnehageansatte ser på musikkarbeid i barnehagen. Musikkarbeid er vektlagt i barnehagens rammeplan, der det blant annet står at barnehagen skal motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen fastsettes det også krav om fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*. I utdanningsløpet er det lovbestemt at dette skal være et eget emne i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, §1). Gode intensjoner i planverk og utdanning er likevel én sak, og hverdagspraksisen i barnehagen en annen. Kanskje henger disse godt sammen, eller kanskje er det årsaker til at de ikke gjør det. Dette vil jeg undersøke gjennom en kvalitativ intervjustudie med to barnehageansatte, og gjennom å diskutere funnene i disse intervjuene i lys av teori om musikk og musikalitet i barnehage og barnehagelærerutdanning.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver mål og innhold som arbeidet i barnehagen skal ha, og er med på å styrke et godt pedagogisk arbeid i alle barnehager i Norge. Rammeplanen gir en felles referanse for kvalitetsutvikling, men også rom for tilpasninger og variasjoner for ulike lokale forhold, barns interesser og behov. Musikk blir nevnt flere steder i rammeplanen, og er en overordnet del i rammeplanen under fagområdet «kunst, kultur og kreativitet» (ibid, s. 50–52). Under barnehagens fagområder (ibid, s. 47) påpekes det også at musikk aktivt skal brukes i alle fagområder. Videre står det under «kunst, kultur og kreativitet» at personalet skal motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer (ibid, s.52). Rammeplanen gir altså klare føringer for at pedagogene skal jobbe aktivt med musikk i barnehagen med mål om at barn skal kunne uttrykke seg musikalsk både alene og sammen med andre.

Musikk ses ofte som en arena for å koble mennesker sammen, til tross for at de ikke nødvendigvis kjenner hverandre. For eksempel kjenner man mest sannsynlig ikke alle i en konsertsal, men likevel blir konserten et fellesskap der alle deler en opplevelse sammen. Bakke, Jenssen & Sæbø (2017, s. 97) forteller at barn har stor sjanse for å ha gode opplevelser

med musikk om de møter barnehagelærere som er inspirerte, motiverte og modige. Musikk er i dette perspektivet noe mer enn bare instrumenter og sang, men er også en arena for kommunikasjon, tilhørighet og tilknytning. Gjennom musikkarbeid kan både barn og voksne utvikle evne til å ta og gi omsorg, og til å utvikle sine kommunikasjonsevner. Kulset (2018, s. 42) beskriver dette som et musikalitetsperspektiv som bunner i «et biologisk evolusjonært perspektiv på musikk og musikalitet»

Bjørkvold (2020) skriver om det «musiske mennesket», og definerer musikk som det felles estetiske mellom menneskene. Allerede som nyfødt blir spedbarnet en kommunikasjonspartner for moren. Denne kommunikasjonen mellom mor og spedbarn beskriver Bjørkvold (2020, s. 31) som «så tett organisert som veltilpassede musikere i duett». Det spesielle babyspråket som mor bruker i dialog med barnet kalles også ‘motherese’ (ibid). Barnets uttrykk blir speilet i dialogen mellom barnet og mor gjennom at de skaper en kommunikasjon som er spesielt tilpasset barnets behov. Dette skjer ved at moren responderer til barnet med vokalisering og ansiktsuttrykk som utdyper uttrykkene til barnet (ibid). I tillegg blir i dialogen tilført musikalske trekk. Slike musikalske trekk i dialog mellom et spedbarn og mor er for eksempel det å anpasse tempo, tonelag og musikalsk improvisasjon til hverandre (Kulset, 2018, s. 39). Mor og barn kan speile hverandres ansiktsuttrykk, lyder og bevegelser, og på den måten skape en dialog som de sammen utvikler og nyanserer stadig videre. Slike musikalske dialoger påpekes av Kulset (2018, s. 40) som avgjørende for å gi barn trygge rammer og god bakgrunn for å utvikle seg til gode samtalepartnere (ibid). Musikalitet kan altså ses som en medfødt egenskap i alle mennesker som vi trenger for å kunne kommunisere med hverandre og å danne relasjoner og tilhørighet.

Jeg har i mitt arbeid med bacheloroppgaven intervjuet en styrer og en pedagogisk leder på en småbarnsavdeling fra samme barnehage om deres syn på musikk, og om hvordan de bruker musikk i barnehagen. I utgangspunktet startet jeg med problemstillingen: «Hvordan ser barnehagelæreren på musikk som et middel for inkludering av barn i barnefellesskapet til tross for ulik språkutvikling». Jeg hadde altså i første omgang tenkt å skrive en oppgave med et fokus på musikk knyttet opp mot språkutvikling og fellesskapsfølelse. Gjennom arbeidet med datamaterialet, analyse, kategorisering og drøfting har jeg imidlertid justert problemstillingen noe. Tekstmaterialet fra intervjuet sa veldig mye om hvordan de to informantene tenkte rundt musikk og musikalitet, og jeg så at jeg uansett ville bli nødt til å drøfte dette først. For å eventuelt kunne gå videre til å diskutere musikk som middel for

språkutvikling ville jeg bli nødt til å identifisere hva de to informantene *mente* når de snakket om musikk i barnehagen. Dette kan kanskje virke litt innlysende, men arbeidet med analyse, lesing av litteratur og drøftingene viste meg at det var det altså ikke. Tvert imot viste det seg å være ganske sprikende og motsetningsfullt det jeg fant i datamateriale og det jeg fant i litteraturen. Dette har gjort det lærerikt og spennende, og også krevende å skrive denne oppgaven. Om jeg senere skulle undersøkt noe som handlet om ‘musikk og språkutvikling’, eller også for eksempel ‘musikk og motorisk utvikling’, eller ‘musikk og sosial utvikling’ ser jeg nå at jeg uansett først ville vært nødt til å klargjøre hva slags musikkbegrep det handlet om. I denne oppgaven har jeg altså rendyrket dette, og min problemstilling er:

*«Hvilket syn har to barnehageansatte på musikk i barnehagen?»*

Denne problemstillingen undersøker jeg gjennom intervju med styrer og pedagogisk leder, og gjennom litteraturstudier om musikk og musikalitet i barnehage og barnehagelærerutdanning. Oppgaven har syv kapitler, der jeg i første kapittel redegjør for hensikt og egen bakgrunn, og der andre kapittel presenterer oppgavens teoretiske perspektiver. I kapittel tre beskriver jeg forskningsmetoder som er brukt for å produsere og analysere datamaterialet, og kapittel fire viser analyseprosessen og funn. I kapittel fem drøftes disse funnene i lys av teori og tidligere forskning, før jeg i siste kapittel sammenfatter oppgaven som helhet og hvordan jeg gjennom denne belyser/besvarer problemstillingen.

## 1.2 Bakgrunnen for mitt valg og engasjement

Jeg har sunget og spilt gjennom hele livet, og er oppvokst i en familie der musikk har hatt stor betydning. Jeg har vært med på utallige konserter og forestillinger som publikum, og har vært med i kor, spilt klarinett i korps, og vært med i kulturskolen på både sang, klarinett og piano. Familien min bodde i Bali flere perioder under min barndom, og også der var musikk en stor del av det vi holdt på med på skolen og i fritida. Min pappa er musiker, og jeg har vært på mange rare konserter som ikke bare har handlet om stykker og musikk som låter bra, men der de har lagd lyd på metallbokser, speil, sager og mye annet rart. Musikk har for meg altså alltid både vært noe, enten som sammensetning av ulike typer lyd, eller som et verk for eksempel med orkester og kor. I barnehagelærerutdanningen har jeg gått på kunstfaglig linje, og har der

også holdt på mye med musikk, og lært mer om hva musikk kan være og hva musikkarbeid med barn kan handle om.

Barnehagesektorens arbeidsinnsats i de ulike fagområdene i rammeplanen er undersøkt blant annet i Fagerholt et. al sin artikkel fra 2018. Her kommer det frem at kunst, kultur & kreativitet er det fagområdet som blir nest minst arbeidet med i barnehagene (Fagerholt et. al, 2018, s 31). Denne artikkelen viser en oversikt over svar fra barnehagestyrere om hvor mye de har arbeidet med dette fagområdet de siste ti årene. Selv om dette fagområdet er det som er nest minst jobbet med viser svarene likevel at det har vært en ganske jevn stigning av arbeid med kunst, kultur og kreativitet. Fra 33% i 2008, 40 og 42% prosent i henholdsvis 2012 og 2014. I 2018 oppgir 46% av styrerne at de har jobbet ganske mye med dette fagområdet. Fem prosent forteller i 2018 at de jobber lite med kunst, kultur & kreativitet, mens i 2008 var tilsvarende andel ni prosent (idid, s 35). Det er gledelig å se at stadig flere barnehagestyrere erkjenner hvor viktig kunst, kultur & kreativitet er i barnehagen. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver forteller at «opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltagelse og eget skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom kunst og kreativitet kan barna utvikle sin personlige og kulturelle identitet, og lære å utrykke seg på ulike måter. Arbeid med ulike kunstformer og uttrykksformer i barnehagen bidrar også til at barna får utviklet sin egen estetiske sans, interesser og talenter. Et støttende og aktivt personale er ifølge rammeplanen nødvendig, fordi «barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk» (ibid).

Til tross for at det er en økning i arbeidsinnsatsen med fagområdet er det likevel fortsatt en stor andel som oppgir at de har jobbet lite med kunstfagområdet i 2018 (Fagerholt et al, 2018). Prosentandelen med styrere som mener de arbeider lite med dette fagområdet er redusert fra ni prosent i 2008 til fem prosent i 2018, men fremdeles er det fortsatt et forbedringspotensiale her. Det synes derfor viktig å fortsette å jobbe med å øke bevisstheten om betydningen av kunst, kultur og kreativitet i barnehagen, og oppmuntre barnehagene til å fortsette å integrere dette fagområdet i sitt arbeid.

Selv om kunstfagene er tydelig fokusert i rammeplanen for barnehagen synes likevel sang og musikk å få stadig mindre plass i planverket. For eksempel er sang og det å synge ikke lengre nevnt i rammeplanen fra 2017, slik dette har vært spesifisert i tidligere rammeplaner. For

eksempel ble sang og synging nevnt som en egen del i rammeplanen frem til 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 36). Jeg har ikke funnet noen nøyaktige data på hvor mye barnehagen jobber spesifikt med musikk eller sang alene, siden artikkelen over (Fagerholt et al. 2018) handlet om de overordnede fagområdene i rammeplanen, altså kunst, kultur og kreativitet – og ikke spesifikt om sang. Når sang og spill blir mindre synlig i de førende dokumentene for barnehagen er det likevel nærliggende å tro at musikkaktivitet ikke nødvendigvis oppleves som et like viktig innsatsområde i barnehagen fremover. Dette skaper bekymring.

Som student har jeg gjennom mine praksisperioder opplevd at digital teknologi, og ferdigspilt musikk på høyttaler tar en relativt stor plass i barnehagene. Digital teknologi har gjort musikk lett, og gjør det enklere for barnehagelæreren å tilby et godt og variert musikktilbud fra ulike kulturer og tidsepoker uten nødvendigvis å synge eller spille selv. Jan Ketil Torgersen (2012, s. 39) skriver at musikken som blir presentert i barnehagen i dag blir stadig mer høyttalerspilt, og at det er mer populærmusikk for barn enn tradisjonelle barnemusikk som brukes. Barna bruker ifølge Torgersen fortsatt tradisjonelle barnesanger, regler etc. i spontane sangstunder eller lek som de initierer selv, men dette kan altså synes å ha bakgrunn mer fra barnas hjemmemiljø enn fra barnehagen. Dette betyr at det er ganske ujevnt hvilke barn som opplever å delta i sang og musikk, og at det avhenger veldig av hvilken familie og miljø de har vokst opp i. For at alle barn skal kunne oppleve å ta del i musikkaktivitet, bli møtt på egne musikalske behov og uttrykke seg musikalsk er det barnehagene som må ta dette ansvaret (Torgersen, 2012, s. 47). Det at barn aktivt bruker sanger og regler peker mot at den tradisjonelle barnemusikken fortsatt oppleves som viktig for barnegruppen. Kanskje kunne det vært et jevnere forhold mellom digitalt avspilt musikk i barnehagen, og en mer tradisjonell sangkultur der også de voksne deltar i og leder an til å spille og synge. Jeg er interessert i hva barnehagelæreren og barnehagelærerutdanningen kan gjøre for å fremme sang og musikkarbeid i barnehagen. For å kunne gjøre det vil jeg først undersøke hva barnehageansatte selv tenker om hva musikk i barnehagen er, noe jeg gjør gjennom denne bacheloroppgaven

Videre i neste del presenterer jeg de teoretiske rammene i oppgaven

## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenterer jeg de teoretiske perspektivene for min undersøkelse. Jeg har funnet mye litteratur som handler om hva musikk er og ikke er (Sæther, 2019; Small, 1998; Varkøy, 2003), mye litteratur om musikk i barnehagen (Bergsland & Kvaran, 2011; Haukenes & Hagen, 2017; Sæther & Angelo, 2019; Schei, 2019; Schei & Balsnes, 2022; Torgersen, 2012), og noe litteratur om musikkfaget og syn på musikalitet i barnehagelærerutdanningen (Torgersen & Sæther, 2021). I dette kapitlet redegjør jeg først for ulike syn på musikk (2.1), ulike syn på musikalitet (2.2), og til sist for ulike tilnærminger til musikkarbeid i barnehagen (2.3). Disse perspektivene er relevante for å videre undersøke og drøfte barnehageansattes syn på musikk i barnehagen.

### 2.1 Hva er musikk?

En måte å sortere synet på musikk på kan være å skille mellom 'musikk som objekt' (f.eks. et musikkstykke, et instrument, en sang etc.), og 'musikk som aktivitet' (f.eks. å synge, danse og spille). Musikk som objekt har kanskje vært en typisk forståelse innenfor vestlige utdanninger, der man snakker om komponister, utøvere og tilhørere, og der utdanningssystemet for eksempel i kulturskole og i høyere utdanning er sortert under ulike instrumenter eller ulike sjangre. Når musikk er et objekt er det kanskje naturlig at det er noe man skal mestre – f.eks. det å spille ukulele, eller synge, for så å fremføre dette for noen andre. Om musikk ses på som aktivitet kan dette romme en helt annen tilnærming, der fellesskap, inkludering og deltakelse er viktigere enn selve lyden av det som gjøres.

Christopher Small (1998) fokuserer på dette med «musikken som objekt» vs. «musikken som en aktivitet». Her argumenterer han for at musikk ikke bare er en objektiv kunstform, men også en aktivitet som involverer menneskelig handling og interaksjon med andre mennesker rundt seg (ibid). Small definerer blant annet dette med sitt begrep «musicing». *Musicking* er et eksempel på et syn om at musikk er en aktivitet, der deltakelse og relasjoner er like viktig som hva som spilles eller høres. *Musicking* handler om å engasjere seg i musikken, noe som omfatter både de som skaper, utøver, lytter, selger konsertbilletter etc. i et fellesskap. Small's musickingbegrep handler om menneskenes forhold til musikk knyttet til identitet, kultur, relasjoner og samfunn. Musikk blir i et slikt perspektiv en handling i en sosial praksis der man skaper, deltar og involverer seg med andre mennesker (ibid). Small's musicking-perspektiv er et altså svært forskjellig fra et kanskje typisk vestlig syn på musikk som et objekt.



Morten Sæther skriver at det ikke finnes én vedtatt definisjon på hva musikk egentlig er (2019, s. 38), men at dette kan variere fra kontekst til kontekst. For eksempel kan musikkforståelsen variere mellom ulike kontekster og ulike institusjoner. Dette kan ha sammenheng med ulike syn på hva som er musikkens egenverdi, altså om den ligger i lyden – eller også i aktiviteten rundt selve lyden. Mens noen altså kan se på musikken som en uttrykksform eller et objekt man videreformidler til en motpart, kan andre se på musikk som noe som skapes der og da, som et selvbestemt uttrykk (ibid). Uansett er det helt sikkert at musikk følger med oss gjennom hele livet og skaper gylne øyeblikk vi husker i lang tid (Sæther, 2019, s. 10). De fleste husker musikk fra sin egen barndom, enten om det er en sang, eller en sanglek, kanskje på et fang eller ved senga, og har musikkminner knyttet tett med andre minner gjennom livet. For eksempel høytider som jul og påske, som del av ritualer som i kirka og på 17. mai, eller også knyttet til viktige perioder som i ungdomstiden. Sæther skriver også om at musikk er et eget språk, og at selv om musikken kan være knyttet til en sosial kontekst, kan den gi glede og opplevelse også til andre. For eksempel ved at musikk fra et annet land kan gi en god opplevelse, selv om man ikke forstår språket de prater (ibid., s. 13). Jeg har selv bodd i Bali i flere perioder gjennom min barndom. Første gang var i 2012/2013, hvor jeg var 11 år og gikk i 5.klasse på barneskolen der, Pelangi School Bali. På denne tiden mestret jeg verken det engelske eller det balinesiske språket, og det ble derfor utfordrende å kommunisere med mine medelever på skolen. Likevel opplevde jeg en enorm forståelse av det musiske språket, der musikken fortalte en fortelling fra start til slutt med flere spenningsmomenter. Musikken er derfor et språk man ikke kan forklare utenom gjennom musikken selv. Dette kan også være årsak til at mennesker, slik Sæther (2019) hevder, har et iboende behov for å uttrykke seg gjennom musikk.

Musikkarbeid i barnehagen kan betegnes som et *samlingsrituale* på samme måte som at musikk er samlende i for eksempel dåp og konfirmasjon (Dønnem & Hugseth, 2020, s. 88). Musikk kan være en viktig del av barnehagehverdagen, og kan brukes til å skape en hyggelig og inkluderende atmosfære. Tiri Bergesen Schei forteller om de viktige, musikalske møteplassene og hvordan disse møteplassene kan fungere som en brobygger mellom barna der de får bidra til, og får oppleve fellesskapsfølelse og inkludering (Schei, 2019, s. 24). For barna i barnehagen kan musisering være en verdifull aktivitet (ibid). Å legge til rette for musisering i barnehagen kan ifølge Schei handle om å demonstrere musikk og sang til barna,

og observere barnas reaksjoner og respons til opplevelsen. Barnas deltagelse i sang- og musikkaktiviteter er også viktig fordi det er meningsskapende for barnet (Schei, 2019, s. 50). Schei har sitert Champbell's utsang om hvordan sang er meningsskapende: «Music may be the treasure children prize for their own personal pleasure, and a tool to their use in understanding the world in which they live.» (Champbell, 2010: I Schei, 2019, s. 50). I denne uttalelsen antydes det til at musikken er meningsskapende og verdifullt for barn på to ulike måter. For det første gjennom at musikken og opplevelsen med musikken verdifull i seg selv. Musikk er ifølge denne forklaringen en personlig skatt som barnet kan nyte for ens egen glede. Det vil si at musikken gir lykke inn i livet til barnet og dermed kan være følelsesmessig betydningsfullt. Den andre måten musikken er verdifull for barnet er fordi det kan være et hjelpemiddel for å forstå den verdenen man lever i (ibid.). Musikken kan ut fra dette bidra til å forstå kulturen, samfunnet og historien barnet lever i, samt styrke barnets kognitive og emosjonelle utvikling.

Som jeg nevnte tidligere er det vestlige perspektiv på musikk nokså objekt-fokusert der musikken sees på som for eksempel en sang, instrumentferdighet eller en sjanger frem for en aktivitet. Dette kommer frem i barnehagen og kan skyldes av flere faktorer. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i analysen og diskusjonen av informantens utsagn. For eksempel kan barnet kun gjennom å høre på digitalt innspilt musikk tape interaksjon og deltagelse i musikken. Det skjer fordi musikken blir ferdigprodusert og høytalerspilt i stedet for at barna selv får skape den (Torgersen, 2012, s. 37). I tillegg blir også den høytalerspilte musikken i barnehagen stadig mer typisk «populærmusikk», som for eksempel Kaptein Sabeltann og Bjørnis-musikk (ibid, s. 43–44). Torgersen forteller videre at det er grunn til å tro at barns musikk syn påvirkes av den ferdigproduserte musikken de eksponeres for. For eksempel møter barnehageansatte barn som i sangaktiviteter prøver å etterligne «auto-tunefilteret» som legges på den digitale musikken (ibid). Dette synet på musikk er veldig tydelig et annet perspektiv enn musikk som en aktivitet, og som musicking (Small, 1998) fordi det ikke handler om å delta eller å skape relasjon med hva som spilles eller høres.

## 2.2 Musikalitet og musikalsk trygghet

Musikalitet diskuteres på ulike måter. Blant annet kan man diskutere musikalitet som noe absolutt, eller som noe relativistisk, jamfør Brändström (1997). Et *absolutt* musikalitetssyn bygger på at det er et fasitsvar på om man er musikalsk eller ikke, og handler i stor grad om

ferdigheter. I følge Brändström (1997) vil et slikt musikalitetssyn gjøre at det bare er noen få som er å anses som musikalske, mens de fleste ikke er det. Musikalitet får dermed noe elitistisk over seg, og vil handle om å være flink. Ut fra et syn på musikalitet som noe absolutt vil det finnes både objektive og universelle kriterier for å vurdere kvaliteten på en person sitt musikkarbeid. For eksempel faste standarder som er uavhengige av kultur og av individuelle og historiske forskjeller. Et *relativistisk* syn på musikalitet handler derimot om at musikalitet er noe som er individuelt og forskjellig, og som man ikke kan 'måle' gjennom bestemte standarder som for eksempel kunnskap og ferdigheter. Musikalitet er her noe relativt, altså ikke en bestemt størrelse, men et begrep på noe som kan finnes i flere varianter. Ut fra det vil et relativistisk musikalitetssyn være mer åpent for ulike stemmer, uttrykk og ferdigheter, mens et absolutt musikalitetssyn vil begrense mangfold og ulikhet.

Når jeg i denne oppgaven vil jeg diskutere to barnehagelæreres syn på musikk, henger det tett sammen med deres syn på musikalitet, og på hvordan de ser på seg selv og barna i forhold til musikkarbeid i barnehagen. Ifølge Torgersen og Sæther (2021, s. 300) synes studenter i barnehagelærerutdanningen å bruke et strengt og absolutt musikalitetssyn om seg selv, og et mer relativistisk musikalitetssyn når det gjelder barna. Et relativistisk syn på musikalitet vil i tråd med Brändström (1997) tillate mer eksperimentering, utforsking og lek med musikk, mens et absolutt musikalitetssyn mer vil handle om kvalitet og det å prestere noe. Syn på musikalitet henger tett sammen med syn på musikk. Dersom man ser på musikk som et 'objekt' som personen skal mestre kan kanskje det henge sammen med syn på musikalitet som noe absolutt, der det å for eksempel kunne synge rent, spille riktig og holde tempoet er viktig. Dersom man ser på musikk som en 'aktivitet' og som en relasjonell aktivitet, kan det kanskje henge sammen med et relativistisk musikalitetssyn der fellesskap, samspill, skaping og utprøving er viktige elementer. Synet på musikalitet kan ut fra dette også ha betydning for hva slags trygghet den enkelte opplever i musikkaktivitet som det å synge, danse eller spille.

«Stemmeskam» er et begrep som ble utviklet av Schei (2007, 2011) og som er videreutviklet av blant annet Kulset (2018). Enkelt sagt refererer begrepet stemmeskam om at man er flau og skammer seg over egen stemme og ikke synes at denne er god nok. I Schei (2007) sitt arbeid handler stemmeskam om sangstudenters opplevelse av egen stemme knyttet til sjanger og stil, mens Kulset (2018) også knytter begrepet til det å delta i musikalske aktiviteter med barn. Det å være flau og skjemmes over egne evner eller ferdigheter kan vanskelig tenkes å være et godt utgangspunkt for å trives med det man skal gjøre. Når det gjelder profesjonelle sangere, som

Schei (2007) skrev om, så konkurrerte de i spesifikke sjangre og på spesifikke arenaer. I det tilfellet er det kanskje mer naturlig om det fins noen bestemte standarder for hvordan ting skal låte, og som man måler seg mot. I barnehagen derimot er det ingen spesifikke standarder, og kanskje er det et åpent og relativistisk musikalitetssyn som er tydeligst, iallfall ut fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel fins det studier (Torgersen & Sæther, 2021; Schei, 2019; Kulset, 2018) som peker mot at prestasjonsangst og skam over egne musikalske evner kan virke begrensende, også i barnehagens musikkarbeid.

### 2.3 Barnehagelærerstudentens syn på musikalitet

Jan Ketil Torgersen og Morten Sæther, lærere ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), undersøkte i 2020 barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet (Torgersen & Sæther, 2021). I denne artikkelen studerte de blant annet hvordan studentene vurderer sin egen musikalske evne og hvordan de oppfattet seg som et musikalsk menneske. Resultatene fra undersøkelsen bidrar til å forstå hvordan barnehagelærerstudenter vurderer seg selv, og hvordan deres syn kan påvirke tilnærmingene til musikkarbeid i barnehagen. Artikkelen peker på at 21,7% av studentene ved DMMH ikke føler seg musikalske i det hele tatt, at 42,7% føler seg litt musikalsk, mens 9,8% og 3,3% beskriver seg som 'ganske' eller 'veldig' musikalske (ibid).

Et absolutt musikalitetssyn refererer altså til en oppfatning om at det finnes en objektiv standard for hva det er å være musikalsk eller ikke musikalsk (Brändstöm, 1997). Musikalitet blir altså noe målbart, og er et syn på musikk og musikalitet som kanskje kan føre til at noen mennesker opplever stemmeskam eller prestasjonsangst når de opptre, synger eller spiller. Dette fordi de oppfatter at det finnes en fasit på hvordan det skal låte, og hva som er godt nok og ikke. Et absolutt musikalitetssyn kan gi en person høye forventinger til seg selv og sin egen musikalske prestasjon, og dersom de ikke føler at de når disse forventningene kan det føre til en følelse av skam. Barnehagelærerstudentenes svar om at mange ikke føler seg særlig musikalske (Torgersen & Sæther, 2021) peker mot at de har et absolutt musikalitetssyn, med spesifikke standarder.

## 2.2 Musikk i barnehagen

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver forteller at «Barnehagen skal la barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Musikk blir nevnt flere ganger i rammeplanen, for eksempel innledningsvis i fagområdet kunst, kultur & kreativitet. Likevel er det ingen bestemte rammer for hvordan barnehagelæreren skal arbeidet med musikk og dette kan derfor gjøres på ulike måter. For eksempel med lydforming og aktiviteter som sang, spill og dans (Sæther & Angelo, 2019), og gjennom å lytte til, og å synge med på musikk spilt gjennom høyttalere (Torgersen, 2012). Musikkarbeid i barnehagen kan handle om voksenstyrte samlingsstunder (Eriksen & Isaksen, 2020) og om hvordan den voksne tar ansvar for arbeid med musikk, men kan også handle om barns spontansang og hvordan barnehagelæreren er bevisst på og følger opp denne (Knudsen, 2008; Knudsen et al, 2015). Sæther (2019) skriver om hvordan lyd er grunnmateriale for musikkarbeidet i barnehagen, og påpeker hvordan det å jobbe med lyd som materiale kan gi kreativt og spennende musikkarbeid. «Lyd som materiale for skapende virksomhet med barn blir et viktig utgangspunkt i arbeid med musikk i barnehagen», skriver Sæther (ibid., s. 23). Dette påpekes også av Trollalden (Trollalden, I Sæther, 2019, s. 21–22) som understreker at det er *lyd* som danner grunnlaget for å skape musikk, og at vi gjennom ulike arrangementer av lydelementer som for eksempel rytme, tone, tekstur og harmoni kan skape musikk.

Et tema i litteraturen om hvordan man jobber med musikk i barnehagen handler om hva slags sanger og repertoar som brukes (Haukenes & Hagen, 2017). Et annet tema er hvordan musikk brukes i språkutvikling og i inkluderingsarbeid i flerkulturelle barnehager (Bergsland og Kvaran, 2011, Semundseth & Aalberg, 2006). Typisk for mye litteratur om musikk i barnehagen er at det ofte handler om barns og voksnes egen sang, spill, dans og dramaaktiviteter, og ganske lite om hvordan digital musikk spilt fra høyttaler brukes. Et godt eksempel på det siste er imidlertid Torgersens (2012) artikkel om den digitale musikkverdenen i barnehagen. I denne artikkelen beskriver han hvordan digital musikk i økende grad er med på å prege barnehagen, og hvordan ferdig innspilt musikk har betydning for barns og voksnes oppfattelse av sine egne musikalske kvaliteter. Ved å spille av musikk på høyttalere fjernes noe av det personlige i musikken, og musikk blir noe som er ferdig og låter bra. Dette kan ifølge Torgersen være med på å skape et inntrykk av hvordan musikk skal låte. For eksempel hører man aldri på ferdiginnspilt musikk at noen synger surt, eller spiller feil,

noe som kan bidra til et syn på at musikk må være helt feilfritt. Torgersen snakker om at vår musikalske selvtillit kan bli påvirket av dette perfekte, og at egne uttrykk ubevisst måles mot det.

I analysen og drøftingen vil jeg benytte de teoretiske perspektivene som er nevnt over om ulike syn på musikk, musikalitet og musikk i barnehagen. Disse perspektivene gir et rammeverk for å undersøke informantenes meninger og synspunkter som ble uttrykt i intervjuene. Teorien blir som et analytisk verktøy som vil hjelpe meg å undersøke barnehagelærerens syn på musikk for musikkarbeidet i barnehagen.

### 3. Metode

#### 3.1 Beskrivelse av valgt barnehage

I oppstarten av bachelorarbeidet sendte jeg ut forespørsel til flere barnehager og spurte om noen ville stille til intervju. Flere barnehager svarte med at de dessverre opplever at de jobber for lite med dette temaet, og at de ikke har tid til å stille eller av andre årsaker ikke ønsker å delta. I første omgang ønsket jeg å prate med barnehage som har musikk som profil fordi disse barnehagene kanskje har flere erfaringer og barn som er vant til å aktivt ha musikk rundt seg. Heller ingen av de barnehagene jeg spurte, som hadde musikk som profil ønsket å stille til intervju. Til slutt kom jeg på en barnehage jeg tidligere har jobbet i, og som jeg vet aktivt jobber med musikk selv om de ikke har musikk som sin profil. Mine erfaringer med denne barnehagen er at de er utrolig gode til å argumentere for sine pedagogiske valg, og jeg bestemte meg derfor for å spørre de. Denne samtalen enormt givende for min bacheloroppgave. Etter intervjuet med to ansatte i denne barnehagen satt jeg igjen med et rikt datamateriale og en følelse av å være veldig inspirert. Jeg ble inspirert både av barnehagens måte å argumentere for sin pedagogikk, og til selv å snart gå ut i arbeid som barnehagelærer.

#### 3.2 Intervju som metode for datagenerering

I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke to barnehagelæreres syn på musikk. Dette er et bevisst valg som gir meg et blikk på egne erfaringer fra praksis, og på forelesningene vi har hatt om musikken i en travel barnehagehverdag. Jeg valgte intervju som metode for å generere datamateriale til oppgaven. Dette intervjuet var med meg som intervjuer, samt en styrer og en

pedagogisk leder i småbarnsavdeling, og ble altså gjennomført som et gruppeintervju der de kunne samtale og diskutere med hverandre. I tillegg hadde jeg med en medstudent som skribent. Medstudenten noterte flittig gjennom intervjuet, og i etterkant fylte jeg inn mine notater inn i samme dokument. I etterkant sendte jeg den skriftlige teksten fra intervjuet til de to informantene. Fordelen med å ha med en skribent er at det har vært mer nøyaktig enn om jeg kun hadde hatt egne notater, i og med at informantens uttalelser blir nedskrevet med like ord som det ble sagt. Hadde jeg gjort det selv, i tillegg til å stille spørsmål og følge med på svar, hadde nok transkriberingen ikke hadde like høy kvalitet (Thaagard, 2018, s. 198). Å ha med en skribent har dermed styrket kvaliteten og troverdigheten på datamaterialet.

Intervju er en kvalitativ tilnærming til forskning der en får omfattende informasjon av informantens synspunkter og perspektiver rundt ett eller flere tema (Thaagard, 2018, s. 89). Det blir altså en utveksling av synspunkter mellom to eller flere individer. Et forskningsintervju kan foregå på flere måter, som for eksempel gjennom en strukturert intervjutilnærming, en ustrukturert- og en delvis strukturert tilnærming (Thaagard, 2018, s. 90–91). I min datainnsamling har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervjutilnærming der jeg som forsker har bestemt meg for ulike temaer jeg ønsker å prate om sammen med mine informanter. Underveis i intervjuet lyttet jeg til fortellingene fra barnehagelæreren og styreren slik at rekkefølgen av temaene kom naturlig. Jeg hadde likevel intervjuguiden foran meg og sikret dermed at jeg var sikker på at de viktigste temaene ble godt belyst (ibid). Hensikten med et slikt intervju er at jeg skal få innhentet grundig og utfyllende informasjon om noe jeg som forsker ønsker å vite mer om, for å etterpå kunne tolke og forstå denne informasjonen. Et kvalitativt intervju, der jeg som forsker undersøker enkeltmenneskers subjektive opplevelser, kan være en god måte å tilegne seg slik innsikt på (Thaagard, 2018). Uansett om jeg hadde valgt et ustrukturert intervju med fleksible spørsmål, eller et kort telefonintervju ville fellesnevneren vært den menneskelige stemmen. Samtalen mellom forsker og informant blir gjennom et intervju formulert via stemmen, og jeg får høre både hva de sier, hvordan de ordlegger seg, når de drar på ting, ler, eller tar tenkepauser. I dette delvis strukturerte intervjuet tillot jeg mine informanter utdypninger og oppfølgende refleksjoner som jeg ikke på forhånd hadde tenkt på. Til forskjell er et 'strukturert intervju' mer spesifikt, og tillater ikke at man går utenfor manus. Mitt tema for bacheloroppgaven var ganske åpent, og refleksjonene rundt var viktige. Det var derfor viktig for meg å ikke bare stille informantene ferdigformulerte spørsmål. I stedet fokuserte jeg på å heller gi tid og mulighet for refleksjon

og oppfølgingsspørsmål som jeg ikke kunne tenkt ut på forhånd. Et semistrukturert intervju gir denne muligheten, og intervjuet ble mer som en strukturert samtale i en hyggelig og engasjert atmosfære. Dette ga meg i etterkant et veldig spennende datamateriale. For at et kvalitativt intervju skal inneha god kvalitet må jeg som forsker ha god kunnskap om temaet som skal belyses i samtalen og gjøre gode bakgrunnsøk for hva jeg egentlig ønsker skal bli belyses. Dette hadde jeg gjort, gjennom å lese litteratur, og ved å skrive noe om min egen bakgrunn og barndom med musikk. Denne bakgrunnskunnskapen ga meg et utgangspunkt for å forstå informasjonen og refleksjonene som de to informantene ga.

### 3.3 Forskningsetikk

Når jeg går inn i rollen som intervjuer er det en fordel å være oppriktig interessert i det informanten sier, og speile, bekrefte, reformulere og følge opp svar hun eller han kommer med. Jeg må være bevisst på min rolle som intervjuer, og på at det fins et maktforhold mellom meg og informantene fordi det er jeg som styrer samtalen i den retningen jeg vil ha den. I tillegg vil ikke informantene være med i prosessen med å bearbeide datamaterialet og det blir dermed jeg som avgjør hva som belyses videre i oppgaven ut ifra de tolkningene jeg selv har gjort (Thagaard, 2018, s. 196). Mitt ansvar i intervjusamtalen er altså også en aktiv tilstedeværelse for å forstå informasjonen rett og unngå misforståelser. Jeg var også opptatt av å ikke 'stresse' intervjuet, men forsøkte å holde gode pauser og tåle at det ble stille mens informantene tenkte seg om.

Som mennesker har vi alle en grunnleggende, ukrenkelig egenverdi. Det betyr at alle har krav på å bli respektert og verdsatt til tross for eksempel bakgrunn eller synspunkter. I Norge har vi både nasjonale regler om personvern, (Personvernloven, 2018, kap. 1–9) og EØS sin personvernordning. Personvernloven (2018) har flere paragrafer som regulerer behandlingen av personopplysninger om for eksempel §8 om krav til samtykke og §20 om informasjonssikkerhet. I etterkant av mitt intervju har jeg et ønske om at mine informanter skal sitte igjen med følelsen av å bli sett og av å være trygg. Dette går også innenfor emnet forskningsetikk, som handler om hvordan jeg behandler personvernet godt, for eksempel ved å anonymisere, slik at mine informanter ikke skal komme i ulempe av å ha deltatt (Dalland, 2020, s. 168).

I intervjusituasjonen tilstrebet jeg å etablere et godt samarbeidsklima ved å la informantene føle seg sett og hørt på, og ved å la de få snakke ut. Jeg reiste til barnehagen sammen med min



medstudent, og vi gjennomførte intervjuet på et stille rom der vi ikke ble forstyrret mens vi snakket. Min medstudent noterte flittig under intervjuet. Jeg tok ikke lydopptak av intervjuet, alle identifiserbare opplysninger er tatt bort gjennom transkripsjon av notatene, og undersøkelsen er derfor helt anonym. Informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden og samtykkeskjema i forkant (Vedlegg 1 og 2). Etter endt intervju, og etter at jeg skrev sammen mine og min medstudents notater ble transkripsjonen på 12 sider. Dette datamaterialet ga meg gode og utfyllende svar innenfor alle temaer jeg hadde planlagt intervjuet. Denne transkripsjonen ble så sendt til styrer og pedagogisk leder slik at de kunne se gjennom datamaterialet før jeg begynte med analysene, og kunne se om datamaterialet var gjenkjennbart i forhold til hva som ble sagt. Dette at forskningsdeltakere får mulighet til å se gjennom datamaterialet kan også betraktes som å styrke kvaliteten i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 196.)

### 3.4 Stegvis deduktiv-induktiv metode for analyse

Analyse i et kvalitativt forskningsprosjekt handler om å ordne materialet for å kunne få en bedre forståelse av fenomenet jeg undersøker. Gjennom å systematisere og sammenfatte informasjonen jeg har kan jeg se etter mønstre eller regelmessigheter som jeg videre kan diskutere i lys av teori og tidligere forskning. Tilnærmingen til analysearbeidet i forskning kan skilles mellom å være 'deduktiv' eller 'induktiv'. En stegvis-deduktiv induktiv metode handler om å arbeide med datamaterialet i etapper (Tjora, 2013, s 175). I første etappe, også kalt «første gangs lesing», leste jeg gjennom dokumentet med et åpent sinn, og foretok en åpen koding. Dette steget preges av en induktiv tilnærming. Det vil si at mitt fokus i denne delen er å se etter temaer og områder som er gjennomgående i intervjuet. Å se etter, og å identifisere slike koder kan hjelpe meg i mitt videre analysearbeidet (Tjora, 2013, s. 175–176). Den neste etappen kalles «kategorisering », og her går jeg inn og setter sammen kodene til mer overordnede kategorier som er relevante for det som ble sagt i intervjuene (Tjora, 2013 s 186-189). Kategoriseringen kan gjøres enten ved å ha forhåndsbestemte kategorier som intervjuet sorteres i underveis, eller ved å lage kategoriene underveis mens en analyserer. Jeg valgte å gjøre sistnevnte der jeg systematiserte kodene fra etappe 1 til mer overordnede kategorier. (se bildeutsnitt 1) (Tjora, 2013, s. 179–180). I denne etappen begynte jeg å identifisere likheter og ulikheter som kom frem igjennom den åpne kodingen. For eksempel ser jeg i min analyse at informantene nevner bruk av instrumenter 6 ganger, og at de forteller om fellesskapsfølelse 13 ganger (se bildeutsnitt 2). Siste del av en stegvis deduktiv-induktiv

analysemetode handler jamfør Tjora (2013, s. 191–195) om å trekke sammen kodene og kategoriene som er identifisert til mer overordnede «konsepter», som også har bakgrunn fra teoretiske perspektiv. Det var særlig i denne delen av analysen at jeg så at datamaterialet og funnene jeg hadde gjort bedre passer for problemstillingen «hvilket syn har to barnehageansatte på musikk i barnehagen». I teksten videre her konkretiserer og beskriver jeg det stegvise analysearbeidet med datamaterialet. Denne beskrivelsen er mer lineær og strukturert enn hvordan analysen i virkeligheten har foregått. I realiteten har analyse, lesing, koding og skriving pågått parallelt, slik det ofte er i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, Tjora, 2013). Den etappevis fremstillingen gir likevel et godt metablikk på prosessen og synliggjør arbeidet i deler og helhet.

## 4. Analyseprosess (funn og tolkning)

### 4.1 Trinn 1: koding

Det første trinnet i analyseprosessen handlet om å kode datamaterialet på en åpen måte. I denne første kodingsprosessen jobbet jeg tett med intervjutranskripsjonene, og induktivt med å hente tak i utsnitt og sitater som representerte datamaterialet som helhet, jf Tjora (2013). Jeg satt her med hele intervjutranskripsjonen, og skrev på siden av notatene hva informantene egentlig snakket om. Målet med å gjøre det slikt er å generere *tekstnære koder* (Tjora, 2013, s. 179). Tekstnære koder handler om å lage koder ut ifra hva som blir sagt i teksten uten å forholde seg til teori eller fagstoff (ibid.). Jeg så etter hvert at de snakket om de samme temaene på flere steder, for eksempel om instrumentkompetanse og prestasjon. Etter at jeg hadde gått igjennom hele dokumentet på denne måten, klippet jeg sammen de aktuelle utsagnene og limte inn i de kodene jeg fant. Dette er illustrert i *bildeutsnitt 1*.

Instrumentkompetanse Voksenrolle & utrygghet	<p><b>Styrer:</b> Vi hadde blokkføyte og gitaropplæring i barnehagelærerutdanningen. Jeg savna litt instrumenter som ukulele.</p> <p>- Det å bruke instrumenter i barnehagen kan nok oppleves litt skummelt dersom man ikke et trygg på sin rolle i musikk. Jeg tror det å synge sikkert går greit for de fleste, men det kan nok bli skumlere å spille instrumenter. Det å sette i gang rytmeaktiviteter kan raskt skape kaos, som kan være både gøy, men så får man også testet sin egen voksenrolle og tydelighet. Dersom man ønsker å få mer ut av kaos i en slik rytmeaktivitet kan det nok være lurt å ha mer kunnskap om det.</p>
-Musikkkompetanse er bra men ikke nødvendig	<p><b>Ped.leder:</b> Har du litt mer kunnskap enn det du får gjennom utdanninga er det bra. Jeg vil si utdanningsprogrammet var gode på å gi mange sanger, regler som man kan bruke i barnehagen. Dette gjelder også hvordan man kan bruke rytmer med barna.</p>
-Første svar er om musikkkompetanse, mens andre svar er om musikk som middel til fellekapsfølelse.	<p><b>Styrer:</b> Jeg husker også vi hadde drama i utdanningsløpet. Her lærte vi mange gode triks til hvordan man kan fabulere og bruke musikken som et virkemiddel i dramaforløp.</p> <p>- Kanskje noe jeg skulle ønske vi hadde jobbet mer med i utdanningen er å få en videre forståelse for hvordan musikk kan underbygge for eksempel musikk og fellekaps. På denne måten tror jeg ikke musikk hadde opplevd like skummelt.</p>
-Man trenger egentlig ikke kompetanse for å holde på med musikk	<p><b>Ped.leder:</b> Det er noen som kan kjenne på at musikken er skummelt, og at det kan være skummelt å synge for andre. Den voksnes stemme blir veldig tydelig når man synger i barnehagen, og det kan for noen oppleves skummelt selv om det minst dømmende publikummet man kan ha i musikkstunder er barn. <b>Syng med den stemmen man har!!</b></p>

(Bildeutsnitt 1)

Til sammen endte jeg med 66 koder etter denne første analyse-delen. I neste analyse-trinn startet jeg med disse, og systematiserte de til et færre antall kategorier.

#### 4.2Trinn 2: kategorisering

Del to av analysen handlet om å sammenfatte de 66 identifiserte kodene til et færre antall kategorier. 66 koder er for mange for å kunne strukturere en kvalitativ analyse, og det var nødvendig å skape et færre antall for å kunne jobbe videre. Ifølge Tjora (2013, s. 185–186) handler *kategorisering* om å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i mindre grupper. Her finner jeg altså hovedtemaene i datamaterialet (ibid). I dette arbeidet var altså problemstillingen, mer enn datamaterialet som helhet, førende for analysearbeidet.

Problemstillingen min handler om hvilket syn på musikk to barnehageansatte har, og ut fra dette kom jeg frem til 5 kategorier; fellesskapsfølelse, prestasjonsfokus hos voksne, instrumentbruk, musikk på høyttaler og ikke-prestasjonsfokus hos barn. *Bildeutsnitt 2* (under) viser hvordan jeg har jobbet for å smelte sammen de i alt 66 kodene ned til færre kategorier. Jeg fargekodet arket med de 66 kodene, for å finne ut hvilke av disse som handlet om det samme. For eksempel ble i alt 15 koder, farget i gult, satt sammen til den ene kategorien 'prestasjonsfokus hos voksne'. Dette omfattet blant annet kode 8 (voksenrollen), kode 11 (kunnskap for å være trygg), og 14 (voksenrolle og utrygghet), slik *bildeutsnitt 2* viser. Etter denne delen satt jeg igjen med fem kategorier.

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fellesskapsfølelse (13)</li><li>2. Prestasjonsfokus hos voksne (15)</li><li>3. Instrumentbruk (6)</li><li>4. Musikk på høyttaler (6)</li><li>5. Ikke-Prestasjonsfokus hos barn (7)</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Musikk er spontant og planlagt</li><li>2. Instrumenter som ikke blir brukt, usynlig og høyttaler</li><li>3. Barnegruppen vet hvor instrumentene er. Det er i hovedsak voksne som initierer lek med disse.</li><li>4. Instrumenter ute som er godt brukt, men ikke vedlikeholdt.</li><li>5. Er dette instrumenter?</li><li>6. Gøy å lage noe sammen med barnegruppen på tur</li><li>7. Eierskapsfølelse</li><li>8. Voksenrollen</li><li>9. Må være trygge på seg selv</li><li>10. Musikk er flerfaglig</li><li>11. Greit å ha kunnskap for å være trygg</li><li>12. Musikken gleder oss i hverdagen</li><li>13. Instrumentkompetanse</li><li>14. Voksenrolle &amp; utrygghet</li><li>15. Musikkkompetanse er bra men ikke nødvendig</li></ol> |
|---|---|

(Bildeutsnitt 2)

## 4.2 Trinn 3: Utvikling av konsepter

I siste del av analysen begynner mine teoretiske aspekter å ta større del. Her så jeg på de kategoriene som blir skapt i forrige trinn i lys av teori og tidligere forskning (Tjora, 2013, s. 186). Ved å jobbe med kategoriene på denne måten kan forskeren se om det finnes enda mer generelle merkelapper, som man kan kalle konsepter og også se hva disse konseptene handler om (ibid). Jeg flettet sammen de i alt 5 kategoriene til 2 konsepter. Kategori 2 (prestasjonsfokus hos voksne) og kategori 5 (ikke-prestasjonsfokus for barn) handler begge om prestasjon, og tydeliggjør til sammen et svært forskjellig fokus når det gjelder barn og voksne. Mens de voksne ble ansett som å behøve å kunne prestere, var dette fokuset påfallende fraværende når det gjaldt barna. Dette er spennende med tanke på musikkens syn – fordi det antyder at musikk er noe forskjellig, som krever og tilbyr noe ulikt, avhengig av alder. Jeg satte sammen kategori 2 og kategori 5 til konseptet *prestasjonsfokus/ikke-prestasjonsfokus*, og drøfter dette i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 5.1. Kategori 1 (fellesskapsfølelse), 3 (instrumentbruk) og 4 (musikk på høyttaler) handler alle om ulik bruk av musikk, og er flettet sammen til konseptet *bruk av musikk og lyd*. Dette konseptet drøftes i kapittel 5.2, og dreier seg særlig om forskjellen mellom musikk som produkt eller objekt, og musikk som aktivitet og lydforming.

## 5. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte konseptene jeg kom fram til gjennom den stegvis-deduktive analyseprosessen beskrevet i kapittel 4, i lys av teori og tidligere forskning, som presentert i kapittel 3. Disse konseptene blir også drøftet opp mot problemstillingen min som handler om «hvilket syn har to barnehageansatte på musikk i barnehagen?». Dette kapitlet er strukturert ut fra de to konseptene jeg utviklet; (1) prestasjonsfokus/ikke-prestasjonsfokus, og (2) bruk av musikk og lyd. Til sammen belyser drøftingene under de to barnehageansattes syn på musikk i barnehagen. En av de største utfordringene som kommer frem i mitt datamateriale er at det er et todelt syn på musikken om hvilke forventninger man har til barnets deltagelse vs. den voksnes deltagelse. Hvorfor er det slik, hva kommer dette av, og hva kan vi gjøre for å løse dette? Disse spørsmålene diskuterer jeg videre, med bakgrunn i analyse, teori og tidligere forskning. Diskusjonen avsluttes i hver del med en refleksjon knyttet til musikkfaget i

barnehagelærerutdanningen, noe som peker frem mot avslutningen i kapittel 6, og mulige veier i videre forskning.

### 5.1 Prestasjonsfokus hos voksne// Ikke-prestasjonsfokus for barna (konsept 1)

Mine to informanter knyttet musikk ofte mot de spørsmålene jeg stilte, og jeg er imponert over hvor godt de formulerer og argumenterer for sitt pedagogiske arbeid med musikk i barnehagen. Styreren forteller blant annet at de har fokus på fellesskap og at derfor er musikk sentralt i deres barnehage. Hun forteller tidlig i intervjuet at «bevegelse og musikk er noe som fanger gjennom alle aldersgrupper» og at musikk er med på å gi fellesskapsfølelse. Musikkaktiviteter i barnehagen betegnes som et samlingsrituale på samme måte som musikk i bursdager og bryllup (Dønnem & Hugseth, 2020, s. 88). Nettopp et slikt fokus på musikk som samlingsrituale kommer frem i det styreren sier. Likevel kommer det også frem et underliggende og til dels motstridende fokus som handler om *prestasjon* i musikk, i det de to informantene sier. Dette fokuset på prestasjon synes å ha betydning for hvor mye eller lite voksne og barn aktivt arbeider med musikk i barnehagen. Den pedagogiske lederen sier at hun «oppfordrer barnehageansatte til å synge med den stemmen de har», men forteller samtidig at barnehageansatte kan bli utrygge i sangstunder med barna fordi den voksnes stemme blir tydelig. Ut fra datamaterialet som helhet synes styrerens og den pedagogiske lederens musikk-syn noe forskjellig, avhengig av om det er voksne eller barn som aktivt synger, spiller eller lager musikk. Når det handler om de voksnes musikkaktivitet knyttes dette sammen med kompetanse, ferdigheter og trygghet, mens når det gjelder barnas musisering knytter informantene dette til ord som lek, glede og fellesskap. Dette kan belyses ut fra teori om musikalitet, og litteratur om stemmeskam og voksenrollen.

Prestasjonsfokus knyttet til voksenrollen i musikk fremheves blant annet gjennom begrepet «stemmeskam», utviklet av Schei (1998), og videreutviklet av blant annet Kulset (2018). Enkelt sagt handler stemmeskam om at man er flau og skammer seg over egen stemme og dermed har bestemt seg for at denne ikke er god nok. De to ansatte jeg intervjuet snakket både om sang og om musikkinstrumenter, og om en utrygghet hos den voksne som peker mot at det kan ligge et prestasjonspress og en prestasjonsangst til grunn for at de voksne ikke musiserer mer enn det gjør. Dette påpekes blant annet når styreren forteller om instrumentbruk. Hun forteller nemlig først at «det å bruke instrumenter i barnehagen kan nok oppleves litt skummelt dersom man ikke er trygg på sin rolle i musikkaktiviteter». Pedagogisk leder

forteller videre at «Det er noen voksne som kan kjenne på at musikken er skummel». Knyttet til dette kan 'stemmeskam' sies å være betegnende både for den voksnes oppfattelse av egen sangstemme, og oppfattelse av egen kompetanse og trygghet på instrumenter som for eksempel ukulele og gitar. Både sang og spill er kunstneriske uttrykk som voksne synes å kunne skamme seg over fordi de ikke er flinke nok, i datamaterialet for denne oppgaven. Dette kan samlet sett ha en betydning for hvor komfortable de voksne er med musikkarbeid i barnehagen. Dersom den voksne i utgangspunktet har underkjent egne evner og ferdigheter vil det naturlig nok være en høy terskel for å aktivt musisere sammen med andre voksne og barn.

Når det gjelder barna i barnehagen markeres de to ansattes musikksyn av et *ikke-prestasjonsfokus*. Stikk motsatt av hva som gjelder de voksne fremkommer musikk, når det gjelder barn, å handle om lek, om å gjøre noe sammen, felleskap og å 'ha det gøy'. For eksempel sier pedagogisk leder at «for barnet er musikken en opplevelse der musikken formidler en følelse». Styrer snakker mye om musikk og lek, og sier blant annet at «musikken kan skape lek på tvers av språk fordi musikken er noe alle har et forhold til, uansett hvilken bakgrunn barnet har». De to informantene påpeker flere ganger gjennom intervjuet at musikk handler om opplevelse og følelse, men nevner aldri om prestasjon, ferdighetskrav eller krav til barnas sangfaglige eller instrumentfaglige evner i sammenhengen. Musikkynet blir ut fra dette noe ganske annet, når informantene snakker om barna enn når de snakker om de voksne i barnehagen. De to ansatte forteller også om at barna er med å lage instrumenter, og blant annet at de lager uteinstrumenter som aktivt brukes. Dette er instrumentene som for eksempel plastkopper, rør, vaskebrett og kasseroller. Styrer forteller at de har uroer og klokkespill ute som barna liker å ta på, og sier at «disse lager lyd og er spennende å ta på, og å lytte til». Det nevnes ikke at de voksne bruker disse instrumentene, men at barna ofte bruker dem.

Dette tosidige synet på musikk, med den tydelige forskjellen når det gjelder barn og voksnes musikkaktivitet kan være relevant å se i forhold til barnehagelærerstudiet. Altså; hvordan forbereder barnehagelærerutdanningen til musikkarbeid i barnehagen, og ikke minst: hva slags syn på musikk, musikalitet og musikk og prestasjon utvikler utdanningen? Tidlig i intervjuet med styrer og pedagogisk leder spør jeg om de føler det er noe de mangler fra sin utdanning, knyttet til det å jobbe med musikk i barnehagen. Her kommer det frem at de selv følte de manglet kunnskap om hva musikk kan bidra til, hvordan en kan arbeide med musikk og ferdigheter på ulike instrumenter. Gjennom intervjuet nevner de også usikkerheter om sin egen kompetanse, og svarer unnvikende på konkrete spørsmål. For eksempel var det flere

ganger når jeg spurte om musikk at det tok lang tid før jeg fikk svar, og når svaret kom handlet det om at informanten mente hun/han ikke følte at hun/han hadde nok kunnskap til å svare på spørsmålet. Hvorfor er det slikt?

I Torgersen og Sæthers undersøkelse kommer frem at kun få av studentene ved barnehagelærerutdanningen ved DMMH føler seg musikalske (Torgersen & Sæther, 2021). Min erfaring fra musikkundervisningen ved DMMH er at den tar utgangspunkt i at alle er musikalske, og i en holdning om at alle har musikalske ferdigheter som kan og bør videreutvikles. Torgersen og Sæthers undersøkelsen peker altså mot at studentene kan ha et annet syn på sine musikalske ferdigheter, enn det som barnehagelærerutdannerne formidler i sin undervisning. Min erfaring fra musikkundervisningen ved DMMH er at den fremmer en helhetlig tilnærming til musikkundervisning. Den fremhever at alle studenter har musikalske ferdigheter i kraft av at de er mennesker, og omfatter ulike aspekter av musikalsk kompetanse som for eksempel kreativ lytting, skaperglede, ferdighetstrening og musikk i kulturelle kontekster. Datamaterialet og analysen i denne bacheloroppgaven peker mot at også ferdigutdannede barnehagelærere kan ha en noe vakkende tro på egen musikalitet og på egne musikalske ferdigheter. De synes å tvile på den kompetansen de har utviklet gjennom musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen, og på om egen stemme og kunnskap er god nok til å jobbe med musikk sammen med barna. Jeg lurer på hvorfor det er slik, og hva som kan gjøres for å redusere prestasjonspresset for voksne for å synge og spille med barn. Det kan synes som de to informantene i min studie har et nokså absolutt syn på det å være musikalsk, jamfør størstedelen av studentene i Torgersen og Sæther (2021) sin studie. Dette kan peke mot at den utviklingen av syn på musikalitet som utdanningen tar sikte på ikke nødvendigvis har skjedd, men at det i stedet lever en streng og absolutt musikalitetsoppfatning når det gjelder de voksne i barnehagen. En slik konklusjon kan jeg selvsagt ikke trekke på bakgrunn av at jeg kun har snakket med to stykker, men det har fått meg til å tenke på dette. Det hadde vært veldig interessant å gå videre med en oppfølgingsstudie og kanskje intervjuet flere ansatte i barnehager for å undersøke hvordan de ser på sin egen musikalitet og på det å synge/spille i barnehagen. Om det er en tendens til at de voksne er veldig strenge med seg selv og ikke tør å spille eller synge med barna fordi de synes at de er for dårlige – da er det et problem. Både for barnehagen, for å kunne møte kravene til musikkarbeid i rammeplanen, og egentlig også for barnehagelærerutdanningen som i så fall kanskje behøver å ta enda sterkere grep for at studentene kan utvikle både musikalitet og musikkompetanse – og tørre å *stole* på denne.

## 5.2 Bruk av musikk og lyd (konsept 2)

Dette konseptet handler om hvordan musikk og lyd brukes i barnehagen slik de to informantene forteller. Informantene beskriver at det er mye høyttalermusikk, for eksempel at barna har ‘ønskesangkonsert’, der de får velge hvilke sanger som skal spilles. Her settes den bestemte sangen på, og barna synger til. Informantene sier ingenting om at de selv synger med. Dette spurte jeg heller ikke om, men som en tanke etter analysen her – og etter diskusjonen om prestasjonsfokus for voksne i del 5.2 kan det nok tenkes at de voksne ikke er så ivrige på å syng selv. Det synes altså å være mye fokus på å «lytte til» og at barna «synger til» ferdiginnspilt musikk i barnehagen. Informantene forteller at de har rytmeinstrumenter i barnehagen, som ligger i en skuff og som de tar opp og bruker av og til. De forteller også at de har en gitar hengende på en vegg i barnehagen, men denne blir ikke brukt. «Gitaren som støver ned» er et begrep jeg kjenner igjen fra mine praksisperioder. Ansatte ved barnehagene jeg har hatt praksis i nevner også at de ikke føler at sin egen kompetanse er god nok til å spille på gitaren, eller at det er i hovedsak bare én i barnehageteamet om bruker instrumentet. I disse barnehagene blir ferdigprodusert, digital musikk ofte brukt i stedet for å spille instrumentene selv. Dette er nok fordi den er lettvin, jamfør Torgersen (2012, s. 41). Når musikken blir spilt på høyttaleren og ikke laget selv i barnehagen, ser man kanskje på musikk mer som et objekt enn en aktivitet. Dersom musikken ses som et objekt, blir det et fokus på ferdigheter og et prestasjonsfokus i stedet for å at prosessen blir det sentrale. For eksempel kan de færreste barnehageansatte måle seg opp mot kjente komponister, artister eller musikk som er digitalt produsert. Den sterke standarden for musikk av voksne står i sterk kontrast til hva informantene sier nå det gjelder barns musikkforståelse. For eksempel forteller informantene om at musikken gir fellesskapsfølelse, skaper egen og felles identitet og et godt samfunn. Styreeren har blant annet laget en egen sang til barnehagen, med mål om å skape en fellesskapsfølelse og at både barn og voksne kan identifisere seg med tilhørigheten til barnehagen.

Musikk kan handle om et spesifikt musikkverk, en sang eller et instrument, eller om lyd som materiale. Lyd som materiale for skapende arbeid med barn er et viktig utgangspunkt for musikkarbeidet i barnehagen skriver Sæther (2019, s. 23). Det å aktivt jobbe med lyd og lydforming kan være mer tilgjengelig for både barn og voksne, enn å jobbe med ferdig musikk som man kanskje allerede har utviklet en kvalitets-referanse til. I intervjuene snakkes



det mye om lyd- og lydforming når det gjelder barna, mens når det gjelder de voksne synes det å handle mer som musikk som et objekt som de bør mestre på en eller annen måte,

Den pedagogiske lederen forteller om digital musikk, deriblant både en app som heter «Bloom» og høyttalermusikk. Appen Bloom gir bobler med lyd når man trykker på skjermen. Pedagogisk leder forteller at «det kan være en multisanseopplevelde med både synlig bobler og lyden som kommer med», og at hen har opplevd appen som meditativ for barnegruppen. Denne appen gir barna muligheten til å skape sin egen musikk og visuelle uttrykk, og er noe helt annet enn det å lytte til musikk. Når barna bruker appen, blir de aktive i musikkopplevelsen og kontrollerer hvordan musikken og de visuelle elementene i appen utvikler seg. Denne måten å jobbe med digital musikkskapning på er altså en skapende tilnærming, og noe helt annet enn når høyttalermusikk blir satt på for å underholde barna.

Jeg får inntrykk av at høyttalerspilt musikk betraktes som en lettvinnt måte for barnehagehagelærere å underholde barna på, og for å kunne vise ulike sjangre av musikk. I rammeplanen står det blant annet at «barnehagen skal la barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Høyttalerspilt musikk gjør det enkelt for barnehagelæreren å vise musikkuttrykk og sjangre fra ulike kulturer og tidsepoker. Kanskje høyttalermusikk til og med blir et for enkelt redskap for barnehagelæreren, fordi dette gjør at en selv ikke trenger å engasjere seg i musikken. Å lytte til musikk uten å delta i å skape den kan gi avstand mellom musikken og menneskene, fordi det tar bort samspillet i skaperprosessen. Det blir på samme måte som om barnehagelæreren skulle satt opp en prosjektor med lysbildevisninger av kunstverk uten at barna selv skal få materiell til å utfolde seg kunstnerisk. For eksempel med maling, tegning, klipping, liming, forming etc. Likevel kan både høyttalerspilt og digitale verktøy brukes aktivt som et pedagogisk middel i barnehagen. For eksempel gjennom appen Bloom, som omtalt, eller også andre apper der barna kan skape og produsere egen musikk, prøve ut ulike lydteksturer, sette forskjellige lyder sammen og danne et lydbilde. Dette er kreativt og skapende lydarbeid, som også er digitalt. Gjennom denne diskusjonen har jeg fått et nytt blikk på hva digitalt musikkarbeid kan være i barnehagen. På barnehagelærerutdanningen har vi hatt forelesning om digital musikkproduksjon og tror også mine medstudenter ble inspirert av å arbeide med digital musikkproduksjon i barnehagelærerutdanningen. Digitale medier tar stor plass i hverdagen og

etter denne forelesningen fikk jeg inntrykk av at både meg selv og mine medstudenter ser verdien i å være åpen for blant annet digital musikkproduksjon fremfor å være kritisk mot det.

### 5.3 Musikkfaget i barnehagelærerutdanningen

Barnehagelærerutdanningen synes å ville fremme et relativistisk musikalitetssyn, og bidra til en oppfatning av at alle studenter har en musikalitet som bør få utvikles. Et slikt relativistisk musikkssyn forteller også barnehagelærerne at de ønsker å fremme til barnegruppen der musikken skal gi rom for fellesskap og skaperglede (Torgersen & Sæther, 2021). Dette musikkssynet har mye til felles med Christoffer Smalls definisjon på «musicning» som handler om deltagelse, muligheter, ulikheter og det å føle seg verdsatt (Small, 1998). De to barnehageansatte jeg intervjuer forteller at de tror noen kan føle at musikken er skummel. De sier at det kanskje kan være fordi den ansatte ikke føler seg kompetent nok til å for eksempel prøve ut instrumenter foran, eller sammen med barnegruppen. Da har ikke barnehageansatte et slikt musikkssyn på seg selv om det Christoffer Small skriver om. Jeg tror at dersom barnehagelærerne føler på en kompetansemangel i forhold til musikk så blir høyttaleren et veldig enkelt redskap som gir et produkt de selv ikke kan prestere. I utgangspunktet er vel ikke det så rart, fordi musikken på høyttaleren er digitalt produsert og finpusset, korrigert og redigert slik at det er blitt et perfekt resultat. Dette er likevel problematisk, både fordi det fratrar den voksne trygghet i egen musikkaktivitet, og fordi også barn kan «fanges» av samme perfeksjonisme.

I en av mine praksisperioder ved barnehagelærerstudiet fortalte en gutt på fire år til meg at han ikke lengre ville synge i samlingsstund fordi han ikke følte seg god nok. Jeg stusset litt over det, og forsøkte finne ut hva det egentlig var han mente. Etter hvert forsto jeg at gutten ikke følte seg god nok fordi han «ikke hørtes ut som Kaptein Sabeltann». På plater og på filmene til Kaptein Sabeltann er det profesjonelle sangere som synger. I tillegg har de også orkester, auto-tune og en produsent som står for hele lydbildet. Det er ikke overraskende at en fireåring ikke kan måle seg opp mot en slik produksjon, men jeg ble overrasket over at han i det hele tatt hadde tenkt tanken. Barnehagelæreren kan neppe heller måle seg med sangere på Kaptein Sabeltann-innspillinger, eller få samme lyd kvalitet fra en «nedstøvet» gitar og noen rytmeegg fra en skuffe. Men, er det en riktig standard å ha for barnehagebarn og barnehage voksne? Dette temaet kan trolig barnehagelærerutdanningen fokusere mer på, og bidra til at

studentene justerer sine egne forventninger i forhold til ferdigprodusert musikk. Musikken som produseres av barn og voksne i barnehagen vil aldri bli polert på samme måte som den digitale musikken, men det er jo heller ikke det rammeplanen og barnehagelærerutdanningen sikter mot. Barnehagelærerutdanningen kan bidra til en styrket bevissthet hos barnehagelærerne om hva de selv tenker om egne og andres musikalitet, og om hva de selv oppfatter som musikkarbeid i barnehagen. Dette handler blant annet om et bredere perspektiv av hva kvalitet i musikkarbeid er, og om at det ikke (eller i hvertfall ikke bare) handler om lyden som kommer ut. Barnehagelærerens bevissthet om eget musikk-syn har også betydning for hvordan de kan støtte barn i deres musikalske utvikling. Barn kan, jamfør historien over, også sammenligne kvaliteten på egne musikalske uttrykk med musikken som de eksponeres for. Fireåringens utsagn om at han ikke syntes han hørtes ut som Kaptein Sabeltann kom ut av det blå for meg, og jeg måtte sette meg ned for å ta en prat med gutten om produksjon av musikk og vise hvordan auto-tune fungerer. Det er ikke alle fireåringer som hadde kunnet ta dette meta-perspektivet på seg selv, og si det som denne gutten sa. Det gjør det enda mer nødvendig at barnehagelærere blir bevisst dette og tenker grundig gjennom hvordan de selv jobber med musikk i barnehagen.

Jeg lurer på om barnehagelærerutdanningen i enda større grad kan bidra til en økt bevissthet om hva slags ferdigprodusert musikk barn eksponeres for i barnehagen, og om hva slags effekter det kan ha på barnet. Kanskje en slik bevisstgjøring kan gjøre barnehagelærerne mer forberedt på å møte slike holdninger i barnegruppen og en mer reflektert holdning til hvilken plass ferdigprodusert musikk skal ha i barnehagen. Den digitale verdenen er kommet for å bli, også i barnehagen. Kanskje må vi heller tenke på hvordan vi kan arbeide sammen på lekende og utforskende måter med digital musikkskapning som et pedagogisk verktøy? En bevissthet rundt hvilken påvirkning digital musikk kan ha på barn kan kanskje gi barnehagelæreren en bedre bakgrunn for musikkarbeid i barnehagen. Og, kanskje også motivasjon til å ta ned den «nedstøvede» gitaren som ikke er stemt, og synge Kaptein Sabeltann med sin utrente stemme.

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt to barnehageansattes syn på musikk i barnehagen gjennom å intervju dem. Intervjunotatene har jeg analysert gjennom en stegvis deduktiv-induktiv analysemetode (Tjora, 2013). Gjennom analysen identifisert jeg to konsepter som kan synes sentrale å ta med i videre arbeid for å styrke musikkarbeidet i barnehagene. Det første konseptet handlet om prestasjonsfokus, og peker mot at musikk anses som noe forskjellig, avhengig av om det er voksne eller barn som spiller eller synger. Dersom det er voksne synes de ansatte å mene at man må kunne noe, ha en god stemme, og ha ferdigheter på instrument, mens når det gjelder barna handler musikk om det å utfolde seg, leke og være aktiv med lyd. Dette konseptet synes å henge sammen med konsept to, som dreier seg om hva som egentlig anses som musikk. Her er det også et skille mellom voksne og barn, og det kommer frem et tydeligere fokus på musikk som objekt når det gjelder voksne, og et større fokus på musikk som aktivitet når det gjelder barn. Når det gjelder barna påpeker informantene at musikk kan gi fellesskap, glede og er et kreativt skapende arbeid som alle kan ta del i. Dette er et relasjonelt og utforskende musikkssyn, kanskje mer likt Small's begrep 'musiccking' enn et objekt-fokusert musikkbegrep som handler om ferdigheter og ferdigprodusert musikk.

Ut fra dette synes det altså å være to ulike musikkssyn som brukes i barnehagen – ett for de voksne og ett for barna. Hvordan kan musikkarbeid i barnehagen være bærekraftig om det anses som noe helt annet for de voksne enn for barna? Dersom man har et prestasjonsfokus på musikk for de ansatte, men fokus på musikk som relasjoner mellom mennesker, lyd og skapende aktivitet for barn så er dette utfordrende. Hvordan kan barnehagelæreren egentlig jobbe med disse perspektivene, som egentlig sier mot hverandre, samtidig? Dersom musikk er noe forskjellig når det gjelder voksne og barn, hva betyr det da å jobbe med musikk og sang i barnehagen? Diskusjonene i denne oppgaven har også handlet mye om musikalitet, og om hvorvidt man ser på seg selv som musikalsk når man er voksen. Tidligere forskning antyder at barnehagelærerstudenter ikke nødvendigvis anser seg selv som musikalske (Torgersen & Sæther, 2021). Jeg lurer på når det er at man slutter å være musikalsk, altså om det finnes en alder der man vokser det av seg? Hvis man anser at alle barn er musikalske så må det nesten være slik at man vokser det av seg hvis man ikke anser seg som musikalsk når man er voksen. Om man ikke anser seg som musikalsk er det kanskje ikke så rart at man ikke føler seg

komfortabel med å synge og spille for og med andre, som for eksempel i barnehagen. Jeg tror ikke man vokser det av seg, men jeg tror oppfattelsen av hva musikk er og av hva det er å være musikalsk endrer seg fra barndom til voksen alder. Med bakgrunn i denne bacheloroppgaven tror jeg kanskje barnehagelærerutdanningen er et godt sted for å starte disse refleksjonene. I en mulig oppfølging av denne oppgaven kunne jeg tenke meg å snu forskningsfokuset mot nettopp barnehagelærerutdanningen, og undersøkt hva som faktisk skjer med barnehagelæreres syn på musikk og musikalitet fra de starter og til de er ferdig utdannede. I neste runde er det nemlig de, eller vi da, som er de voksne i barnehagen og som enten lar gitaren støve ned mens vi spiller kaptein sabeltann på høyttaler – eller som tør å hive seg utpå og være med i å utforske, sette sammen, og skape lyd og fellesskap sammen med barna.

## 7. Referanseliste

- Aalberg, E.A. & Semundseth, M. (2006) Sprusikk – språkstimulering gjennom fagene norsk og musikk. *Barnehagefolk*, 4, s. 51–57.
- Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø, A.B. (2017). *Kunst, kultur og kreativitet kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2.utg). Fagbokforlaget
- Bergsland, M.D. & Kvaran, K. (2011). ”Inn i Ringen”: Et musikkpedagogisk utviklingsprosjekt i en flerkulturell barnehage. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 29(2).  
<https://doi.org/10.5324/barn.v29i2.4191>
- Bjørkvold, J.-R. (2020). *Det musiske menneske*. (10.utg) Freidig Forlag.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musiklärare och musiklärarutbildare*. KMH Förlaget.
- Dalland, O (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.
- Dønnen, N.H. & Hugseth, B.A (2020) Når musikk bringer middelalderens karnevall inn i barnehagen. I. Eriksen. A & Isaksen B. *Kunsten å samles*. (s.85 – 99). Utdanningsdirektoratet.
- Fagerholt, R.A, Myhr, A, Stene, M, Haugset, A.S, Sivertsen, H, Carlsson, E. & Nilsen, B.T (2019) *Spørsmål til barnehage-Norge 2018*. (TFoU-rapport 2019:2) Trøndelag forskning og utvikling AS. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/sporsmal-til-barnehage-norge-2018.pdf?fbclid=IwAR1LkZPzzn2K011ibJMFIBpkDXbMmOagqBmOR-J-edknPijeq7YWxgkWcE>
- Haukenes, S, & Hagen, L.A. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen - tradisjon eller stagnering?. *Nordisk barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Knudsen, J.S. (2008). Barns spontansang –læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi? I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse*, 3,161–170. Norges Musikkhøgskole.
- Knudsen, J.S., Aglen, G.S., Danbolt, I.A., Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 99, 294–306
- Kulset, N. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehage%C3%A6rerutdanning>
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personvernopplysninger*. LOV-2018-06-15-38. Lovdata.<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet*. (2.utg). Universitetsforlaget
- Schei, T.B. (2019). *Musikkpraktisk klokskap - i arbeid med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Norges musikkhøgskole
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Schei, T.B. & Balsnes, A.H. (2022). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I M. Fieldseth, H.H. Stien & J. Veiteberg (Red.), *Kunstkapt fellesskap* (s. 239–260). Fagbokforlaget
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. University Press of New England.

- Sæther, M. (2019) Hva er musikk? (Kap. 1) I. M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Sæther, M. & Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal forlag
- Torgersen J.K. (2012). Vår digitale musikkverden (kap. 3). I J.K. Torgersen & H. Jæger, (red) *Medialisert barndom digital kultur i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk –strategi og lykke*. Cappelen Akademisk Forlag

Vedlegg



## 1. Samtykkeskjema



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

### *Musikk, språkutvikling og barnefellesskap i barnehagen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se barnehagelærerens syn på musikk som tilnærming til språkutvikling og barnefellesskap. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I bachelorprosjektet mitt ønsker jeg å intervju barnehagelærere og se hvilket syn de har på musikk som redskap for å skape et inkluderende barnefellesskap i barnehagen.

Jeg kommer til å spørre spørsmål rundt følgende tema: barnehagelærerens bakgrunnsinformasjon, musikk & voksenrolle, barnefellesskap og kommunikasjon & språk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Beskriv

Samtale/intervju. Gjennom denne samtalen ønsker jeg å få opplysninger om hvilket syn barnehagelæreren har på musikk som redskap i barnehagen med disse temaene som utgangspunkt: Musikk, kommunikasjon & språk, barnefellesskap og voksenrolle. Jeg tar utgangspunkt i at denne samtalen vil vare ca. 30-45 min.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

**Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.**

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 28. april 2023.

Med vennlig hilsen  
Eive Angelo Aalberg

Veileder: Åse Kristin Hungnes

Student: ~~Eive~~ Angelo Aalberg

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Musikk, språkutvikling og barnefellesskap. Jeg samtykker til:

- å delta i (*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon*).

*Dato:* .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

## 2. Intervjuguide

### Intervjuguide.

#### Bakgrunnsinformasjon:

- Hva er din bakgrunn? Erfaring? Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer/pedagogisk leder?
- Hvordan jobber dere med musikk i din barnehage? (For eksempel: Samlingsstund, overgangssituasjoner, måltid, barnemøter etc.)

#### Musikk og voksenrolle:

- Har dere musikkutstyr tilgjengelig i barnehagen? Hva er det?
- Eventuelt, blir dette brukt av barn alene, barn sammen med voksne, eller bare voksne?
- Hvilke ressurser og opplæring trengs for musikkaktiviteter i barnehagen?
- Opplever du musikk som viktig i barnehagen? Hvorfor?
- Hvordan mener du den voksne bør vektlegge aktiviteter i musikk for å styrke barnas **trygghet**?
- Har du erfart at musikk kan skape en **fellesskapsfølelse** i en barnegruppe? Hvis ja, kan du fortelle noen eksempler?
- Er det noe du savner fra din utdanning, om det å jobbe med musikk i barnehagen? Evt: hva?

#### Barnefellesskap

- Hva legger du i ordet barnefellesskap?
- Hvorfor er det viktig at alle barn får mulighet til å delta i fellesskapet? Kom gjerne med eksempler
- Hvordan kan du bidra til at alle barn får dela i barnefellesskapet?

#### Kommunikasjon og språk:

- Hva er din erfaring med å bruke musikk for å inkludere barn med ulik språkutvikling i barnefellesskapet i barnehagen?
- 
- Hvordan kan musikk brukes for å fremme kommunikasjon og samarbeid mellom barn med ulik språkutvikling?
- 
- Hvordan kan musikkbruk i barnehagen støtte barnas utvikling av språkferdigheter?
- 
- Hvilke musikalske aktiviteter har du funnet særlig effektive/gode for å inkludere barn med ulik språkbakgrunn/kompetanse?
- 
- Hva er de største utfordringene for å inkludere barn med ulik språkkompetanse i musikkaktiviteter?

#### Avrundning

- Er det noe mer om musikkarbeidet i barnehagen du vil fortelle om?